

# Implication scolaire des parents et adaptation comportementale, sociale et scolaire des filles et des garçons ayant eu des problèmes de comportement à l'enfance

---

Caroline Tousignant Beaudette  
*Université de Sherbrooke*

Martine Poirier  
*Université du Québec à Rimouski*

Mélanie Lapalme  
*Université de Sherbrooke*

Michèle Déry  
*Université de Sherbrooke*

Jean-Pascal Lemelin  
*Université de Sherbrooke*

## Résumé

L'étude évalue les liens entre l'implication scolaire des parents d'enfants ayant présenté des problèmes de comportement extériorisés au primaire (PCE) et l'adaptation de ces jeunes à l'adolescence. Les parents et les enseignants ont rempli des questionnaires sur l'adaptation comportementale, scolaire et sociale de 383 adolescents (43,9 % de filles). Les enseignants ont aussi mesuré l'implication des parents à l'adolescence. Les résultats des régressions hiérarchiques montrent que l'implication des parents est liée à une meilleure adaptation comportementale, sociale et scolaire, et ce, particulièrement pour les filles. Cette étude montre la pertinence de favoriser, à l'adolescence, l'implication scolaire des parents d'enfants présentant des PCE.

*Mots-clés* : implication scolaire des parents, problèmes de comportement extériorisés, adaptation, adolescence, différences de sexe

## Abstract

This study examines the relationship between parental involvement in schooling of children who presented initially with externalized behavioural problems (EBP) and their adjustment in adolescence. Parents and teachers completed questionnaires on the behavioural, social, and academic adjustment of 383 adolescents (43.9 % girls). Teachers also measured parental involvement in adolescence. The results of the hierarchical regressions demonstrated that parental involvement was linked with better behavioural, academic and social adjustment of youth, particularity among girls. This study demonstrates the relevance to of fostering the involvement in school of parents of children presenting EBP during adolescence.

*Keywords*: parental school involvement, externalized behavioural problems, adaptation, adolescence, sex differences

## **Remerciements**

Cette étude a été rendue possible grâce au soutien financier des Instituts de recherche en santé du Canada (#82694), du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (#435-2012-0803 et #435-2012-0821) et du Fonds de recherche du Québec Société et culture (#164717). Les auteurs remercient chaleureusement tous les participants de l'étude.

## Introduction

Dès l'école primaire, un nombre considérable d'enfants présentent des problèmes de comportement extériorisés (PCE) qui peuvent nuire à l'atteinte des objectifs d'instruction, de socialisation et de qualification du ministère de l'Éducation (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007 ; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2016). Les PCE, qui peuvent être caractérisés par des comportements d'agression, de bris de règles, d'impulsivité ainsi que des crises de colère (Dishion & Kavanagh, 2003 ; Sheridan et al., 2012), perturbent le développement social (American Psychiatric Association [APA], 2013 ; Dishion et Kavanagh, 2003) et l'apprentissage scolaire de l'élève (Egelund & Hansen, 2000). À plus long terme, les enfants dont les PCE se manifestent dès le primaire sont particulièrement à risque de délinquance à l'adolescence (Maguire, Niens, McCann, & Connolly, 2016 ; Murray & Farrington, 2010), d'échec et de décrochage scolaires et de persistance des difficultés jusqu'à l'âge adulte (Fontaine, Carbonneau, Vitaro, Barker, & Tremblay, 2009 ; Miller, Malone, & Dodge, 2010 ; Romer, 2010).

Bien que les garçons soient plus nombreux à présenter des PCE que les filles (Kaiser, Cai, Hancock, & Foster, 2002 ; Maughan, Rowe, Messer, Goodman, & Meltzer, 2004), celles qui présentent des PCE sévères à l'enfance seraient exposées à des niveaux de risque plus élevés que les garçons (Déry, Toupin, Verlaan, & Lemelin, 2013 ; Fossum, Mørch, Handegård, & Drugli, 2007 ; Goodfellow, Lapalme, Déry, & Lemieux, 2017 ; Keenan, Stouthamer-Loeber, & Loeber, 2005) et seraient particulièrement vulnérables à la persistance des PCE (Odgers et al., 2008) et au développement d'autres difficultés d'adaptation à l'adolescence (Kroneman, Loeber, Hipwell, & Koot, 2009 ; Lehto-Salo, Närhi, Ahonen, & Marttunen, 2009 ; Maguire et al., 2016 ; Odgers et al., 2008 ; Stringaris, Lewis, & Maughan, 2014). Certains facteurs de protection, dont l'implication scolaire des parents, pourraient contrer les risques et favoriser une meilleure adaptation à l'adolescence de ces filles et garçons.

## **Rôle de l'implication scolaire des parents pour l'adaptation de l'enfant**

L'implication scolaire des parents réfère à une interaction entre le parent et l'enfant ou l'enseignant pour soutenir le processus d'éducation de l'enfant (El Nokali, Bachman, & Votruba-Drzal, 2010 ; Epstein, 2011 ; Gerard & Booth, 2015 ; Høglund, Jones Brown, & Aber, 2015). Selon le modèle d'Epstein (2011), l'implication scolaire des parents peut se définir par toute action ou stratégie mise en place à la maison, à l'école ou dans la communauté, favorisant une collaboration entre les milieux dans le but de soutenir le développement et l'apprentissage de l'enfant durant son parcours scolaire. Ces stratégies peuvent concerner tant le soutien au rôle parental pour l'établissement de conditions favorables à l'apprentissage que la communication bidirectionnelle entre la famille et l'école, le bénévolat des parents à l'école et le soutien scolaire à la maison.

Bien que l'implication scolaire des parents puisse contribuer à favoriser l'adaptation des enfants ayant des PCE (Kim et al., 2012), elle semble diminuer au début de l'adolescence (Epstein, 2011 ; Hill & Tyson, 2009). Des facteurs tels que la difficulté des parents à s'impliquer en classe et à communiquer avec les enseignants (Epstein & Sanders, 2000 ; Hill & Taylor, 2004 ; Seginer, 2006), la complexité des matières enseignées (Epstein & Dauber, 1991 ; Seginer, 2006) et le besoin nouveau d'autonomie des élèves (Seginer, 2006) pourraient expliquer cette diminution. Toutefois, puisque l'adolescence est une période charnière dans le développement adaptatif individuel (Kroneman et al., 2009 ; Madjar & Cohen-Malayev, 2016 ; Mortimer & Call, 2001), il est indiqué de croire que l'implication scolaire des parents, même à l'adolescence, demeure importante pour la réussite des élèves (Hill et Tyson, 2009 ; Seginer, 2006).

À ce jour, les études ont montré que l'implication scolaire des parents d'enfants qui présentent des PCE, tant à l'enfance qu'à l'adolescence, pourrait être différente de celle des parents d'enfants sans PCE. En effet, les parents des premiers, probablement en raison des difficultés de leur enfant, communiqueraient plus souvent avec l'enseignant (Deslandes & Royer, 1997 ; Izzo, Weissberg, Kaspro, & Fendrich, 1999 ; Savard, Letarte, Lapalme, Besnard, & Lemelin, 2016), mais s'engageraient moins dans les activités scolaires à la maison (Grolnick, Benjet, Kurowski, & Apostoleris, 1997) et adopteraient plus d'attitudes négatives envers l'école (Reynolds & Gill, 1994, dans Bérubé, Poulin, & Fortin, 2007 ; Parsons, 1999, dans Hornby & Lafaele, 2011). Or, une

attitude positive envers l'école chez ces parents serait importante pour que leur enfant développe une image positive de l'école et une motivation à apprendre (Deslandes & Royer, 1997 ; Epstein, 2011 ; Høglund et al., 2015). Des interactions positives entre l'école et la famille pourraient donc améliorer l'adaptation comportementale, scolaire et sociale de ces enfants, contribuant ainsi à réduire leurs PCE (Hill & Taylor, 2004 ; Kumpfer & Alvarado, 2003 ; Sheridan et al., 2017).

Bien que le lien entre l'implication scolaire des parents et l'adaptation des enfants sans PCE ait été démontré (voir, par exemple, Boonk, Gijsselaers, Ritzen, & Brand-Gruwel, 2018 ; Ma, Shen, Krenn, & Yuan, 2016), il ne semble pas avoir été confirmé dans une population d'enfants ayant des PCE. Les études menées à ce jour, qui ont évalué la relation entre l'implication scolaire des parents d'enfants ayant des PCE *à l'école* (bénévolat des parents pour l'école, communication bidirectionnelle entre la famille et l'école) ou *à la maison* (rôle parental, soutien scolaire) et l'adaptation des enfants, ne permettent pas de se positionner clairement sur cette association en raison du manque d'uniformité dans leurs résultats. Ces différences pourraient s'expliquer tant par le type d'implication parentale évalué que par l'opérationnalisation variable des comportements d'adaptation.

## **Implication scolaire des parents et l'adaptation comportementale, sociale et scolaire des enfants ayant des PCE**

En termes d'adaptation comportementale, certaines études indiquent qu'il n'y a ni lien entre l'implication scolaire des parents *à l'école* et les problèmes de conduites et d'hyperactivité de l'enfant (Fantuzzo, McWayne, Perry, & Childs, 2004), ni entre leur implication *à l'école* et un score cumulé de PCE et de problèmes de comportement intériorisés (PCI) des enfants (Alvarez-Valdivia et al., 2013). À l'inverse, d'autres études montrent qu'une plus grande implication scolaire des parents *à l'école* serait associée à une diminution des PCE au début de l'adolescence (Domina, 2005) et des comportements d'agression (Bérubé et al., 2007) ainsi qu'à une augmentation des comportements attendus en classe (ex., se mettre à la tâche) (Leach & Tan, 1996). Même lorsqu'une variable spécifique de l'implication parentale est considérée, telle la communication bidirectionnelle, les résultats des études sont contradictoires. En effet, des études permettent de croire que la qualité et la fréquence de la communication entre les

parents et l'enseignant ont un effet positif sur la qualité de l'adaptation comportementale de l'enfant à l'école primaire et secondaire (Bérubé et al., 2007 ; Leach & Tan, 1996) alors que d'autres montrent l'absence d'association entre ces construits chez les enfants d'âge préscolaire et scolaire primaire à risque de présenter des PCE (Alvarez-Valdivia et al., 2013 ; Fantuzzo et al., 2004). Ces différences semblent indiquer que l'implication parentale a un effet plus important sur l'adaptation des enfants et adolescents qui présentent des niveaux élevés de PCE.

Différentes études ont montré qu'il n'y a pas non plus d'association entre l'implication scolaire des parents *à la maison* et l'adaptation comportementale de l'enfant d'âge scolaire primaire, que ce soit pour des problèmes de comportement spécifiques, comme l'agressivité (Bérubé et al., 2007), ou pour une mesure cumulée de PCE et PCI (Alvarez-Valdivia et al., 2013). À l'opposé, l'étude de Domina (2005) conclut que l'implication scolaire des parents *à la maison* serait associée à une diminution des problèmes de comportement — évalués par les parents, selon une mesure combinée de PCE et de PCI — chez les adolescents. Les différences entre les résultats de ces études pourraient s'expliquer par l'âge des enfants au moment de la mesure d'adaptation, puisque Domina (2005) est le seul auteur qui s'intéresse à l'adaptation comportementale à l'adolescence. À cette période, l'effet de l'implication scolaire des parents pourrait être différent, puisque les enfants vivent une période importante de transition (Kroneman et al., 2009 ; Madjar & Cohen-Malayev, 2016 ; Mortimer & Call, 2001).

Deux études ont aussi évalué l'implication scolaire globale des parents en combinant l'implication *à l'école* et *à la maison* et ont conclu que l'implication scolaire des parents favoriserait une meilleure adaptation comportementale et de meilleures compétences sociales chez les enfants d'âge scolaire primaire (El Nokali et al., 2010 ; Sheridan et al., 2012). Toutefois, il reste à déterminer si c'est plutôt l'implication scolaire des parents *à l'école* ou *à la maison* qui est associée à une meilleure adaptation des enfants et si ces résultats s'appliquent également à l'adolescence.

Enfin, peu d'études ont évalué les liens entre l'implication scolaire des parents et les compétences scolaires des enfants. Leurs résultats sont, encore une fois, mitigés. D'abord, Alvarez-Valdivia et al. (2013) n'ont relevé aucun lien significatif avec l'implication scolaire des parents *à l'école* ou *à la maison* et un score global de compétences scolaires (habiletés en lecture, en mathématique, motivation et fonctions cognitives de l'enfant). Ensuite, El Nokali et al. (2010), qui utilisent des mesures

plus précises de compétences scolaires, montrent d'une part qu'une augmentation de l'implication scolaire globale des parents n'est pas associée à une amélioration des compétences en vocabulaire ou en mathématique et, d'autre part, qu'une plus grande implication scolaire globale des parents serait associée, étonnamment, à une diminution des scores en lecture chez les enfants. Ce résultat pourrait s'expliquer par la tendance des enseignants à solliciter davantage la participation des parents lorsque leur enfant éprouve des difficultés en lecture. À l'inverse, Fantuzzo et al. (2004) observent que davantage d'implication scolaire des parents *à la maison* serait associée à de meilleures compétences en vocabulaire et à une motivation plus importante chez l'enfant. D'un côté, les résultats d'El Nokali et al. (2010) pourraient mener à conclure que l'implication scolaire globale des parents est plus importante si l'enfant présente des difficultés scolaires, mais qu'elle ne contribuerait pas nécessairement à l'amélioration de ses compétences scolaires. D'un autre côté, les résultats de Fantuzzo et al. (2004) portent à croire que l'implication scolaire des parents, du moins à la maison, est importante pour la réussite scolaire de l'enfant. Ces liens demeurent toutefois à confirmer et à approfondir.

En bref, d'autres études sont nécessaires pour mieux comprendre le lien entre l'implication scolaire des parents et l'adaptation comportementale, scolaire et sociale des enfants. Non seulement les résultats sont souvent contradictoires, mais les études concernent plus souvent les enfants d'âge scolaire primaire (Alvarez-Valdivia et al., 2013 ; Bérubé et al., 2007 ; El Nokali et al., 2010 ; Fantuzzo et al., 2004 ; Sheridan et al., 2012) que les adolescents (Domina, 2005 ; Leach & Tan, 1996). Rappelons que l'adolescence, particulièrement lors de l'entrée à l'école secondaire, est une période d'adaptation et de changements individuels importants pour l'enfant (Hill & Tyson, 2009) et qu'elle est souvent associée à une diminution de l'implication scolaire des parents (Epstein, 2011 ; Hill & Tyson ; Seginer, 2006). Si l'implication scolaire des parents est différente à l'école secondaire, ses liens avec l'adaptation, particulièrement celle des adolescentes et des adolescents qui présentaient des PCE à l'enfance, pourraient d'emblée être différents de ceux observés entre l'implication scolaire des parents et l'adaptation des enfants au primaire. Enfin, aucune étude n'a examiné le rôle du sexe dans l'association entre l'implication scolaire des parents et l'adaptation des enfants ayant des PCE. Or, compte tenu du cumul de difficultés observé chez les filles qui présentent des PCE (Goodfellow et al., 2017 ; Kroneman et al., 2009 ; Odgers et al., 2008), ces dernières pourraient être plus

affectées que les garçons quant au désengagement des parents dans leur vie scolaire (Déry et al., 2013).

## Objectifs de l'étude

Afin de combler les limites dans les connaissances actuelles, la présente étude examine la relation entre l'implication scolaire des parents et l'adaptation au début de l'adolescence d'enfants qui présentaient des PCE cliniquement significatifs avant l'âge de 10 ans. Plus spécifiquement, l'étude vérifie les liens entre l'implication scolaire des parents, à la maison et à l'école séparément, et différents indicateurs d'adaptation évalués auprès des parents (PCE, PCI, compétences sociales) et des enseignants (PCE, PCI, compétences scolaires et sociales) au début de l'adolescence. Cette étude vérifie aussi l'effet modérateur du sexe sur les liens entre l'implication scolaire des parents et les indicateurs d'adaptation.

## Méthodologie

### Participants

L'échantillon initial est composé de 434 enfants (44,7 % de filles) âgés de 6 à 9 ans ( $M = 8.4$  ans,  $ÉT = .9$ ) qui participent à une étude longitudinale plus vaste sur l'évolution des PCE chez les garçons et les filles (Déry, Toupin, Verlaan, & Lemelin, 2007–2015 ; Verlaan, Déry, Toupin, & Bigras, 2008–2011). La plupart de ces enfants ( $N = 339$ , 41 % de filles) ont été recrutés entre 2008 et 2010 à partir des listes d'élèves qui recevaient des services de l'école pour des difficultés comportementales. À partir de ces listes, toutes les filles de moins de 10 ans et environ 1 garçon sur 4, choisis au hasard, ont été ciblés pour participer à l'étude. Le taux de participation (75,1 %) est similaire selon le sexe, le niveau scolaire et l'indice de défavorisation de la zone géographique de l'école (indice en 10 points calculé par le MELS). Pour uniformiser l'évaluation des difficultés comportementales initiales, tous les enfants ont été réévalués dans le cadre de l'étude avec les versions *parent* et *enseignant* des échelles orientées sur les critères du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (APA, 1994, 2013) pour les problèmes de conduite et d'opposition avec provocation (Achenbach & Rescorla, 2001). Pour qu'un enfant soit

retenu dans l'échantillon, son score de difficulté devait être au-dessus du seuil de risque élevé à l'une des échelles ( $score\ t \geq 65$ ).

Une stratégie de recrutement complémentaire a été utilisée pour identifier les enfants présentant des difficultés comportementales importantes, mais ne recevant pas de services du milieu scolaire. Un repérage systématique (Lane, 2003) a été effectué permettant d'identifier les élèves qui présentaient de telles difficultés dans 99 classes d'écoles ayant un indice de défavorisation relativement élevé ( $> 7$ ), afin de ne pas créer d'écarts socioéconomiques avec les élèves recrutés avec la première stratégie. Ces élèves ont par la suite été évalués avec les mêmes échelles (Achenbach & Rescorla, 2001). Le repérage systématique a permis d'identifier 95 autres enfants répondants aux critères de sélection (58 % de filles; taux de participation : 71,5 %).

Sur les 434 enfants identifiés initialement, seuls les élèves qui ont été réévalués 5 ans plus tard (Temps 6 : 88,6 %) font partie de l'échantillon final ( $N = 383$  ; 43,9 % de filles). Le taux d'attrition entre le T1 et le T6 est de 11 %, ce qui est excellent considérant l'écart temporel et la population à l'étude. Il n'y a pas de différences significatives entre l'échantillon initial et l'échantillon final quant à la proportion de filles ( $\chi^2[1] = .92$ , n.s.) et d'élèves qui recevaient des services au T1 ( $\chi^2[1] = .18$  ; n.s.), ni à l'âge moyen ( $t[432] = 2.13$ , n.s.) ou au niveau de PCE, selon le parent ( $t[432] = -1.54$ , n.s.) ou l'enseignant ( $t[413] = .04$ , n.s.).

## Mesures

***Implication scolaire des parents.*** L'implication scolaire des parents à l'école et à la maison au T6 est mesurée auprès des enseignants avec deux items traduits en français du questionnaire *Teacher Peer Social Skills* (Dishion & Kavanagh, 2003) selon une échelle de type Likert variant de 1 (pas du tout) et 5 (énormément). Le premier item documente l'implication scolaire à l'école et demande à l'enseignant si les parents « Répondent aux sollicitations de l'école en étant présents aux rencontres de parents, aux journées portes ouvertes ou en retournant les appels ou les notes de l'enseignant ». Le deuxième item mesure l'implication scolaire à la maison en demandant à l'enseignant si « Les parents semblent superviser les devoirs et les travaux scolaires de leur enfant ».

***Adaptation comportementale (PCE et PCI).*** Les PCE et les PCI au T6 sont évalués auprès des parents et des enseignants avec les deux échelles de la version

française de l'ASEBA (Achenbach & Rescorla, 2001). L'échelle des PCE inclut des comportements d'agression et de bris de règles, alors que l'échelle des PCI inclut des manifestations de dépression et d'anxiété, de retrait social et de somatisation. Les items sont évalués selon une échelle de type Likert en trois points allant de 0 (aucunement vrai) à 2 (extrêmement vrai). Plus le score est élevé, plus les problèmes sont importants. Dans la présente étude, les deux échelles présentent une bonne cohérence interne auprès des deux informateurs aux T1 et T6 (PCE :  $\alpha > .89$  ; PCI :  $\alpha > .87$ ).

**Compétences scolaires.** Les compétences scolaires sont évaluées par l'enseignant avec la version française de l'*Academic Performance Rating Scale* (DuPaul, Rapport, & Perriello, 1991). Les neuf items tirés de cet instrument sont regroupés en trois sous-échelles qui mesurent la qualité du travail en français et en mathématique, les habiletés scolaires (ex., habiletés en lecture) et le contrôle du comportement (ex., débute son travail avant d'avoir compris les consignes). L'enseignant répond à chaque item avec une échelle de type Likert allant de 1 (jamais ou faible) à 5 (excellent ou très souvent). Plus le score est élevé, plus l'enfant démontre de bonnes compétences scolaires. L'échelle totale présente une bonne cohérence interne ( $\alpha = .84$  au T1 ;  $\alpha = .85$  au T6).

**Compétences sociales.** Les compétences sociales sont mesurées par le parent et l'enseignant à partir d'une adaptation française de l'échelle d'empathie du *Peer-Estimated Empathy* (Kaukiainen et al., 1999) et de l'échelle des comportements prosociaux/habiletés de communication du *Teacher Social Competence-Revised* (Conduct Problems Prevention Research Group [CPPRG], 1990). La fréquence des comportements d'empathie est mesurée à l'aide de 8 items évalués sur une échelle de type Likert allant de 0 (presque jamais) à 5 (presque toujours). Le niveau de comportements prosociaux et d'habiletés de communication est mesuré avec 7 items évalués sur une échelle de type Likert allant de 0 (pas du tout) à 4 (très bien). Un score total de compétences sociales, variant entre 0 et 75, est calculé pour le parent ( $\alpha = .91$  au T1 ;  $\alpha = .93$  au T6) et l'enseignant ( $\alpha = .95$  au T1 ;  $\alpha = .95$  au T6) en additionnant les scores des échelles d'empathie et de comportements prosociaux. Plus le score est élevé, plus l'enfant démontre de bonnes compétences sociales.

**Variables de contrôle.** En plus du niveau initial des variables dépendantes (T1) et de la sévérité des PCE au T1, le revenu familial total et les services scolaires reçus au T1 ont

aussi été contrôlés dans les analyses. Le revenu familial total a été déterminé à partir d'une question tirée de l'*Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes* ([EQSMJ] Valla et al., 1994) situant le revenu familial total sur une échelle incluant 20 choix possibles (« moins que 6 000 \$ » à « plus que 150 000 \$ »). Cette variable a été pondérée pour créer une distribution normale. Selon cette échelle, le revenu annuel médian se situe entre 40 000 \$ et 49 000 \$. La présence ou l'absence de services scolaires reçus (variable dichotomique : oui ou non) pour des problèmes émotionnels ou de comportement à l'entrée dans l'étude a été déterminée à partir d'une question inspirée du questionnaire de l'EQSMJ (Valla et al., 1994).

### **Procédure de collecte des données**

Aux deux temps de mesure, les parents des enfants qui participaient à l'étude ont été rencontrés à leur domicile par des assistants de recherche formés à la collecte de données. Les assistants fournissaient une description détaillée de l'étude et demandaient aux parents de remplir un formulaire de consentement à participer à la recherche (approuvé par le comité d'éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke). Ce consentement inclut aussi une autorisation de contacter l'enseignant pour le questionner sur les comportements de l'enfant. L'enseignant était ensuite contacté pour une entrevue téléphonique. Une compensation financière symbolique était offerte à tous les participants de l'étude.

### **Analyses**

Le logiciel SPSS a été utilisé pour toutes les analyses. Comme il y a 7 variables dépendantes à prédire (PCE, PCI et compétences sociales selon le parent et l'enseignant, compétences scolaires selon l'enseignant), à partir de 2 variables indépendantes (implication scolaire des parents *à la maison* et *à l'école*), 14 régressions multiples hiérarchiques ont été réalisées. Pour toutes les régressions, le niveau initial de la variable dépendante a été inséré dans un premier bloc en fonction de l'informateur. Les variables de contrôle significativement associées à la variable dépendante chez les filles ou chez les garçons (voir les résultats des analyses préliminaires de corrélations aux tableaux 1 et 2) et le sexe ont été insérées dans un deuxième bloc, suivies de la variable indépendante centrée à la moyenne (comme recommandé par Aiken, West, & Reno, 1991) dans un troisième bloc. Ensuite, pour tester l'effet modérateur du sexe, une variable d'interaction entre la variable

indépendante et le sexe a été créée et insérée dans un quatrième bloc. Enfin, lorsque l'effet d'interaction était significatif, l'association entre l'implication scolaire des parents et la variable dépendante était examinée et interprétée séparément pour les filles et les garçons.

**Tableau 1.** Corrélations bivariées entre l'implication scolaire des parents (T6), les mesures d'adaptation selon le parent (T6) et les variables de contrôle pour les filles et les garçons

	1	2	3	4	5	6	7
1. Implication scolaire des parents, maison, T6		.66***	-.38***	-.14	.24**	.26***	-.24**
2. Implication scolaire des parents, école, T6	.72***		-.22**	.02	.14	.17*	-.21**
3. PCE, T6	-.19**	-.11		.49***	-.55***	-.21**	.28***
4. PCI, T6	-.02	-.00	.62***		-.30***	-.13	.18*
5. Compétences sociales, T6	.03	-.03	-.36***	-.24***		.17*	-.22**
6. Revenu familial, T1	.24***	.23***	-.19**	-.15*	.01		-.24**
7. Réception de services, T1	-.04	-.12	.18*	.09	-.16*	-.12	

Note. Les corrélations au-dessus de la diagonale sont pour les garçons et sous la diagonale pour les filles. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

**Tableau 2.** Corrélations bivariées entre l'implication scolaire des parents (T6), les mesures d'adaptation selon l'enseignant et les variables de contrôle (T1) pour les filles et les garçons

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Implication scolaire des parents, maison, T6		.66***	-.38***	-.31***	.48***	.13	.26***	-.24**
2. Implication scolaire des parents, école, T6	.72***		-.22**	-.16*	.22**	.16	.17*	-.21**
3. PCE, T6	-.31***	-.19**		.33***	-.38***	-.28***	-.17*	.39***
4. PCI, T6	-.16*	-.18*	.44***		-.46***	-.18*	-.13	.24**
5. Compétences sociales	.29***	.18**	-.35***	-.22**		.20*	.22**	-.26***
6. Compétences scolaires	.15*	.15*	-.09	-.16*	.15*		.17*	-.36***
7. Revenu familial	.24***	.23***	-.22***	-.29***	.25***	.09		-.24**
8. Réception de services, T1	-.04	-.12	.15*	.22**	-.20**	-.21**	-.12	

Note. Les corrélations au-dessus de la diagonale sont pour les garçons et sous la diagonale pour les filles. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

## Résultats

Dans le but d'alléger la description des résultats, seuls les modèles finaux des régressions hiérarchiques incluant uniquement les variables de contrôle qui contribuent significativement à l'amélioration du modèle sont présentés. Ces modèles incluent le niveau initial de la variable dépendante, les variables de contrôle, le sexe de l'enfant, l'implication scolaire des parents à la maison ou à l'école, et l'interaction entre le sexe et l'implication scolaire des parents, lorsqu'elle est significative. Le tableau 3 présente les statistiques descriptives des variables à l'étude en fonction du sexe des enfants.

**Tableau 3.** Statistiques descriptives des variables à l'étude pour les filles et les garçons

Variables	Garçons		Filles	
	<i>N</i>	<i>M (ÉT)/%</i>	<i>N</i>	<i>M (ÉT)/%</i>
<b>Mesure d'implication scolaire des parents (T6)</b>				
- Implication à la maison	202	3.67 (1.22)	155	3.63 (1.17)
- Implication à l'école	202	3.10 (1.29)	155	3.14 (1.32)
<b>Indicateurs d'adaptation (T6)</b>				
- PCE (parent)	210	16.53 (9.64)	161	18.64 (10.47)
- PCE (enseignant)	203	14.33 (12.73)	155	12.65 (12.56)
- PCI (parent)	210	11.50 (7.90)	161	13.48 (8.68)
- PCI (enseignant)	203	9.93 (7.42)	155	10.45 (8.03)
- Compétences sociales (parent)	209	3.05 (.78)	160	3.08 (.81)
- Compétences sociales (enseignant)	203	2.14 (.86)	155	2.61 (1.00)
- Compétences scolaires (enseignant)	202	2.67 (.68)	155	2.89 (.75)
<b>Variables de contrôle (T1)</b>				
- Revenu familial total	213	5.15 (3.13)	164	4,24 (2,87)
- Réception de services (%)	215	82,80 %	168	71,4 %
- PCE (parent)	215	23.77 (89.39)	168	22.54 (9.74)
- PCE (enseignant)	207	24.68 (13.10)	160	21.43 (12.99)
- PCI (parent)	215	13.94 (8.86)	168	12.78 (7.10)
- PCI (enseignant)	207	12.74 (8.06)	160	11.84 (7.55)
- Compétences sociales (parent)	215	2.83 (.79)	168	2.88 (.81)
- Compétences sociales (enseignant)	207	2.03 (.92)	159	2.41 (.98)
- Compétences scolaires (enseignant)	207	2.90 (.82)	159	2.87 (.78)

### **Liens entre l'implication scolaire des parents à la maison et les variables dépendantes telles que rapportées par le parent**

L'implication scolaire des parents à la maison est négativement liée aux PCE, selon le parent, au-delà du niveau initial et du sexe de l'enfant (tableau 4). En ce qui concerne les compétences sociales, un effet d'interaction significatif entre l'implication scolaire des parents à la maison et le sexe indique qu'une plus grande implication des parents est associée à plus de compétences sociales, mais ce, uniquement chez les filles (figure 1). Enfin, l'implication scolaire des parents à la maison au T6 n'est pas significativement associée aux PCI au T6 au-delà du niveau initial, du sexe de l'enfant et des PCE au T1.

### **Liens entre l'implication scolaire des parents à la maison et les variables dépendantes telles que rapportées par l'enseignant**

L'implication scolaire des parents à la maison est associée négativement aux PCE, selon les enseignants, au-delà du niveau initial et des services reçus (tableau 4). L'implication scolaire des parents à la maison, au-delà des variables de contrôle, est aussi associée négativement aux PCI selon l'enseignant. L'effet d'interaction significatif entre l'implication scolaire des parents à la maison et le sexe laisse supposer que ce résultat est vrai pour les filles, mais non pour les garçons (figure 2). De plus, l'implication scolaire des parents à la maison au T6 est liée positivement aux compétences scolaires et sociales au T6, au-delà des variables de contrôle. Ces résultats indiquent que l'implication scolaire des parents est liée à un niveau plus faible de PCE et à de meilleures compétences scolaires et sociales ainsi que, chez les filles, à un niveau plus faible de PCI.

### **Liens entre l'implication scolaire des parents à l'école et les variables dépendantes telles que rapportées par le parent**

L'implication scolaire des parents à l'école est associée négativement aux PCE, selon le parent, au-delà du niveau initial et du sexe de l'enfant, indiquant qu'une plus grande implication scolaire des parents au T6 est associée à moins de PCE au même temps de mesure (tableau 5). Par contre, l'implication scolaire des parents à l'école n'est pas significativement associée aux PCI, selon le parent, une fois que le niveau initial et le sexe de l'enfant sont pris en compte. Pour les compétences sociales, l'effet d'interaction

significatif entre le sexe et l'implication scolaire des parents à l'école montre une tendance selon laquelle une implication plus importante des parents au T6 serait associée à davantage de compétences sociales chez les filles, mais non chez les garçons (figure 3). Il est toutefois à noter qu'une fois l'effet d'interaction décomposé, l'association entre l'implication scolaire des parents à l'école et les compétences sociales n'est significative ni pour les filles, ni pour les garçons.

### **Liens entre l'implication scolaire des parents à l'école et les variables dépendantes telles que rapportées par l'enseignant**

L'implication scolaire des parents à l'école au T6 n'est associée ni aux PCE ni aux PCI, selon l'enseignant, au-delà du niveau initial et des autres variables de contrôle (tableau 5). L'implication scolaire des parents à l'école au T6, au-delà du niveau initial, du sexe de l'enfant et des services reçus, est toutefois associée positivement aux compétences scolaires et sociales au T6. L'implication scolaire des parents est donc liée à davantage de compétences scolaires et sociales au même temps de mesure.

**Tableau 4.** Associations entre les mesures d’adaptation (T6), selon le parent et l’enseignant, et l’implication scolaire des parents à la maison (T6)

Prédicteurs	Selon le parent			Selon l’enseignant			
	PCE	PCI	C. sociales	PCE	PCI	C. sociales	C. scolaires
	β	β	β	β	β	β	β
<b>Étape 1 (ΔR<sup>2</sup>)</b>	<b>.25***</b>	<b>.21***</b>	<b>.25***</b>	<b>.08***</b>	<b>.07***</b>	<b>.06*</b>	<b>.24***</b>
Niveau initial (T1)	.50***	.45***	.50***	.29***	.27***	.24***	.49***
<b>Étape 2 (ΔR<sup>2</sup>)</b>	<b>.02**</b>	<b>.05***</b>	<b>.00</b>	<b>.03***</b>	<b>.06***</b>	<b>.06***</b>	<b>.03***</b>
Niveau initial (T1)	.50***	.38***	.50***	.21***	.21**	.14*	.49***
Sexe	.14*	.17***	.01		.04	.18***	.16***
PCE (T1)		.17***					
Revenu familial					-.17**		
Réception de services				.20***	.17**	-.18***	
<b>Étape 3 (ΔR<sup>2</sup>)</b>	<b>.05***</b>	<b>.01</b>	<b>.01</b>	<b>.08***</b>	<b>.02**</b>	<b>.09***</b>	<b>.07***</b>
Niveau initial (T1)	.48***	.39***	.49***	.17**	.21**	.11*	.43***
Sexe	.14**	.17***	.01		.04	.19***	.16***
PCE (T1)		.16**					
Revenu familial					-.14**		
Réception de services				.17**	.15**	-.15**	
IPM (T6)	-.23***	-.09	.08	-.30***	-.15**	.30***	.27***
<b>Étape 4 (ΔR<sup>2</sup>)</b>			<b>.01*</b>		<b>.1*</b>		
Niveau initial (T1)			.49***		.21***		
Sexe			.01		.04		
Revenu familial					-.14**		
Réception de services					.14**		
IPM (T6)			-.01		-.06		
Sexe x IPM (T6)			.13*		-.14*		
<b>Total R<sup>2</sup></b>	<b>.56***</b>	<b>.51***</b>	<b>.52***</b>	<b>.45***</b>	<b>.41***</b>	<b>.46***</b>	<b>.58***</b>
<i>N</i>	345	345	343	343	337	342	341

Note. IPM= implication scolaire des parents à la maison. C.= compétences. \**p* < .05, \*\**p* < .01, \*\*\**p* < .001.

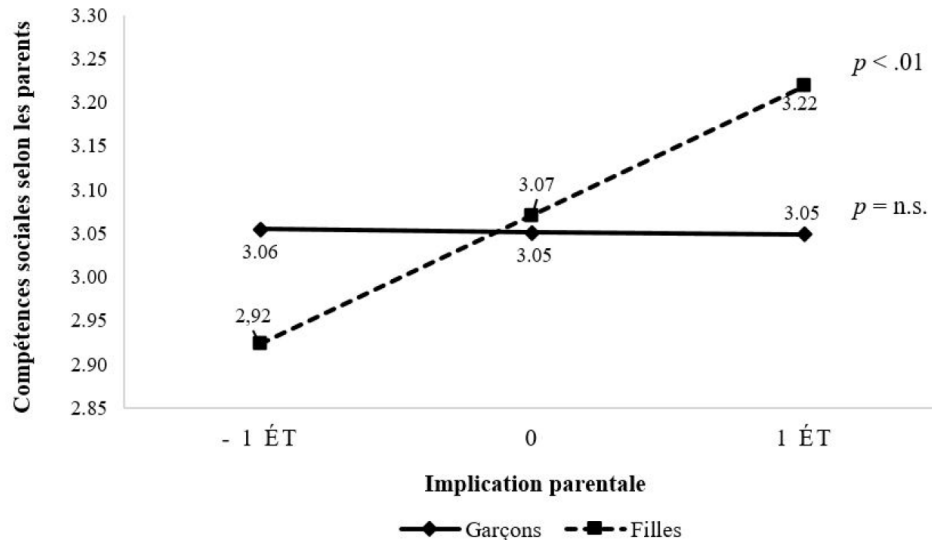


Figure 1. Interaction entre l’implication scolaire des parents à la maison et le sexe associée aux compétences sociales selon les parents

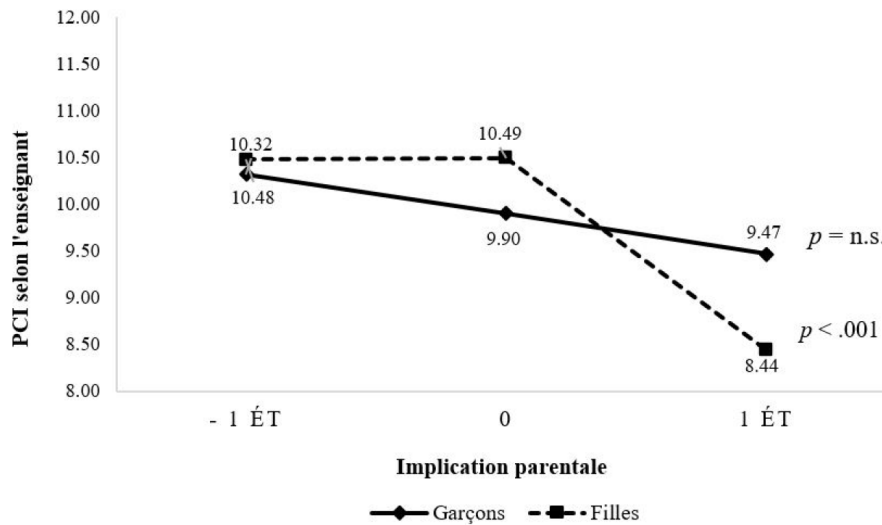


Figure 2. Interaction entre l’implication scolaire des parents à la maison et le sexe associée aux PCI selon l’enseignant

**Tableau 5.** Associations entre les mesures d’adaptation (T6) selon le parent et l’enseignant et l’implication scolaire des parents à l’école (T6)

Prédicteurs	Selon le parent			Selon l’enseignant			
	PCE	PCI	C. sociales	PCE	PCI	C. sociales	C. scolaires
	β	β	β	β	β	β	β
<b>Étape 1 (ΔR<sup>2</sup>)</b>	<b>.25***</b>	<b>.21***</b>	<b>.25***</b>	<b>.08***</b>	<b>.07***</b>	<b>.05***</b>	<b>.24***</b>
Niveau initial (T1)	.50***	.45***	.50***	.28***	.27***	.23***	.49***
<b>Étape 2 (ΔR<sup>2</sup>)</b>	<b>.02**</b>	<b>.05***</b>	<b>.00</b>	<b>.05***</b>	<b>.06***</b>	<b>.07***</b>	<b>.04***</b>
Niveau initial (T1)	.50***	.38***	.50***	.20	.21***	.14*	.47***
Sexe	.14**	.17***	.01			.18***	.17*
PCE (T1)		.17***					
Revenu familial				-.14**	-.18***		.12*
Réception de services				.18**	.17**	-.19***	
<b>Étape 3 (ΔR<sup>2</sup>)</b>	<b>.01*</b>	<b>.00</b>	<b>.00</b>	<b>.01</b>	<b>.01</b>	<b>.05***</b>	<b>.01*</b>
Niveau initial (T1)	.50***	.38***	.50***	.19***	.21***	.11*	.46***
Sexe	.13**	.17***	.01			.20***	.18**
PCE (T1)		.17***					
Revenu familial				-.13*	-.16**		.10*
Réception de services				.17**	.15**	-.16**	
IPÉ (T6)	-.10*	.01	-.01	-.09	-.08	.22***	.10*
<b>Étape 4 (ΔR<sup>2</sup>)</b>			<b>.01*</b>				
Niveau initial (T1)			.50***				
Sexe			.01				
IPÉ (T6)			-.09				
Sexe x IPÉ (T6)			.13*				
<b>Total R<sup>2</sup></b>	<b>.50***</b>	<b>.50***</b>	<b>.51***</b>	<b>.38***</b>	<b>.38***</b>	<b>.41***</b>	<b>.54***</b>
<i>N</i>	345	345	343	337	337	342	335

Note. IPÉ= implication scolaire des parents à la maison. C.= compétences. \**p* < .05, \*\**p* < .01, \*\*\**p* < .001.

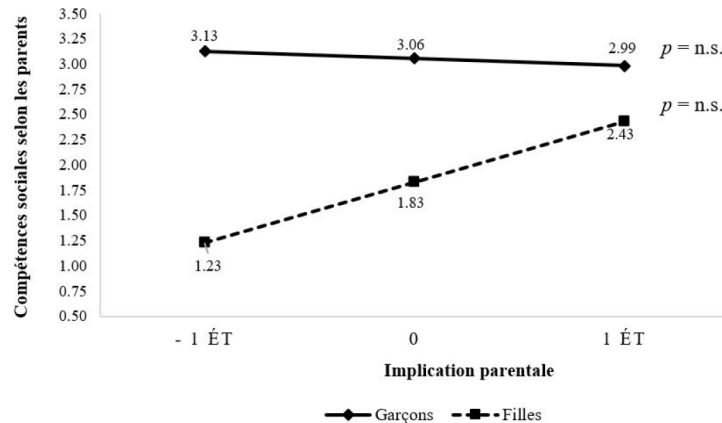


Figure 3. Interaction entre l'implication scolaire des parents à l'école et le sexe associée aux compétences sociales selon les parents

## Discussion

C'est en s'appuyant, en partie, sur le modèle d'Epstein (2011) que la présente étude avait pour objectif d'examiner le lien entre l'implication scolaire des parents, tant à l'école qu'à la maison, et l'adaptation au début de l'adolescence des enfants qui présentaient des PCE dès l'école primaire. De façon générale, notre étude a montré que l'implication scolaire des parents *à la maison* et *à l'école* est associée à une meilleure adaptation chez les filles et les garçons qui présentaient des PCE avant l'âge de 10 ans, du moins pour certaines mesures de l'adaptation comportementale, sociale et scolaire.

Cette étude a l'avantage d'évaluer l'association entre l'implication scolaire des parents et l'adaptation des enfants au début de l'adolescence. Comme mentionné précédemment, cette période implique une transition durant laquelle une diminution de l'implication parentale est généralement observée, mais où les PCE peuvent augmenter, particulièrement chez les filles (Odgers et al., 2008). De plus, cette étude tient compte de deux types d'implication scolaire des parents, soit l'implication à la maison (soutien scolaire) et à l'école (bénévolat et communication bidirectionnelle), ainsi que de

quatre indicateurs d'adaptation (PCE, PCI, compétences scolaires et sociales) évalués dans deux environnements (par le parent à la maison et par l'enseignant à l'école). Ces choix méthodologiques ont permis d'obtenir une compréhension plus fine des liens entre l'implication scolaire des parents et l'adaptation à l'adolescence des enfants ayant eu des PCE à l'enfance. Le peu d'études antérieures qui concernaient les enfants ayant des PCE évaluaient souvent l'implication des parents globalement (El Nokali et al., 2010 ; Fantuzzo et al., 2004 ; Sheridan et al., 2012) ou mesuraient l'adaptation des enfants uniquement à partir de leurs comportements perturbateurs (Alvarez-Valdivia et al., 2013 ; Bérubé et al., 2007 ; Domina, 2005 ; Leach & Tan, 1996). Enfin, notre échantillon inclut un nombre presque aussi élevé de filles que de garçons ayant des PCE, ce qui nous a permis d'examiner l'effet de l'implication scolaire des parents auprès d'une population particulièrement vulnérable, tout en tenant compte de l'association variable que peut avoir cette implication en fonction du sexe de l'enfant.

### **Associations entre l'implication scolaire des parents et l'adaptation à l'adolescence**

Tout comme les résultats de Domina (2005), qui portaient aussi sur l'adaptation à l'adolescence, et à l'inverse des résultats des études menées auprès d'enfants d'âge scolaire primaire (Alvarez-Valdivia et al., 2013 ; Bérubé et al., 2007), les résultats de cette étude relèvent qu'une plus grande implication scolaire des parents *à la maison* est associée à une meilleure adaptation comportementale à l'adolescence. Par contre, si l'implication *à la maison* est en général associée à moins de PCE et de PCI à l'adolescence, nos résultats indiquent que l'implication parentale *à l'école* est plus mitigée. Elle serait uniquement associée à un niveau plus faible de PCE tel que rapporté par les parents. Le lien variable de l'implication des parents en fonction de la nature des difficultés de leur enfant à l'adolescence pourrait s'expliquer par les différences dans les formes d'implication scolaire des parents à l'école au primaire et au secondaire. À l'école secondaire, le parent est surtout sollicité pour signer les évaluations, participer à certains comités et communiquer avec les enseignants lors de la remise des bulletins ainsi que lorsque son enfant vit des difficultés scolaires ou adopte des comportements perturbateurs, alors qu'à l'école primaire, il peut aussi participer aux activités scolaires et s'impliquer bénévolement à l'école. Ainsi, la nature des communications parents/

école au secondaire et la fréquence possiblement moins élevée de la participation des parents, particulièrement lorsque leur enfant manifeste des comportements intériorisés qui perturbent peu le fonctionnement scolaire, ne permettraient peut-être pas d'influencer l'adaptation comportementale des adolescentes et adolescents.

L'implication scolaire des parents, autant *à l'école* qu'*à la maison*, est toutefois associée à des compétences scolaires plus élevées rapportées par les enseignants. Ces résultats sont parfois cohérents avec les résultats d'autres études (Fantuzzo et al., 2004), parfois en contradiction (Alvarez-Valdivia et al., 2013 ; El Nokali et al., 2010). Les différences sont difficiles à expliquer. Elles pourraient être dues, par exemple, à une opérationnalisation différente des compétences scolaires, à la variabilité des devis de recherche ou à des différences d'âge entre les participants. Chose certaine, les études antérieures ne concernent pas l'adaptation scolaire au secondaire mais à l'école primaire. D'autres études devraient être réalisées sur la question afin de clarifier le lien qui unit l'implication scolaire des parents et les compétences scolaires des élèves au secondaire.

Enfin, l'implication scolaire des parents *à la maison* et *à l'école* est reliée aux compétences sociales des adolescentes et adolescents, ce qui vient appuyer les résultats d'autres études (El Nokali et al., 2010 ; Sheridan et al., 2012). Ainsi, il semble que l'implication scolaire des parents, même à l'adolescence, pourrait permettre d'être au fait des comportements attendus à l'école et de faire une continuité des pratiques à la maison (McNeal, 1999). L'implication scolaire des parents semble donc contribuer à mettre en place un encadrement qui soutient les enfants et les adolescents dans le développement de comportements prosociaux.

### **Différences et similitudes entre les filles et les garçons**

Bien qu'à première vue les relations entre l'implication scolaire des parents et l'adaptation à l'adolescence des enfants qui présentaient des PCE semblent similaires pour les filles et les garçons, trois effets d'interaction laissent plutôt croire que l'implication scolaire des parents pourrait être davantage associée à l'adaptation des filles qu'à celle des garçons. Ces résultats semblent aussi cohérents avec ceux que nous avons préalablement observés (Déry et al., 2013). Nos résultats montrent en effet qu'une plus grande implication des parents *à la maison* est significativement associée, chez les filles, à moins de PCI, selon les enseignants, et à de meilleures compétences sociales, selon les

parents. Une tendance allant dans le même sens est aussi observée et permet de croire que l'implication scolaire des *parents à l'école* est associée à de meilleures compétences sociales chez les filles à l'adolescence. Considérant que les adolescentes présentant des PCE peuvent avoir été exposées à des niveaux de risque plus élevés que les adolescents (Goodfellow et al., 2017 ; Fossum et al., 2007 ; Keenan et al., 2005), notamment en ce qui concerne la faible implication des parents dans leur vie scolaire (Déry et al., 2013), il est possible qu'un soutien parental élevé à l'adolescence favorise davantage leur adaptation dans ce contexte. Bien que d'autres études soient nécessaires pour valider les différences entre les filles et les garçons, nos résultats indiquent qu'il serait important de sensibiliser les parents à l'importance de leur implication dans la vie scolaire de leur enfant tout au long de leur cheminement, particulièrement auprès des filles qui présentent des PCE dès l'enfance, afin de favoriser leur adaptation comportementale et sociale.

### **Limites de l'étude et recommandations pour les futures recherches**

Une première limite de l'étude concerne l'utilisation d'une mesure plutôt sommaire de l'implication scolaire des parents. En effet, seulement deux items ont permis de mesurer l'implication scolaire des parents à la maison et à l'école à partir de la perception des enseignants. Or, évaluer l'implication scolaire des parents avec deux items restreint les nuances qu'il est possible d'apporter au concept, même si ces items couvrent tant le bénévolat, que le soutien scolaire à la maison et la communication bidirectionnelle du modèle d'Epstein (2011). L'utilisation d'un questionnaire permettant d'évaluer séparément les différentes dimensions de l'implication scolaire des parents proposées par Epstein serait pertinente afin d'obtenir une mesure plus complète et plus précise de ce concept. Ensuite, afin d'interpréter les interactions significatives, nous avons réalisé les analyses séparément pour les filles et pour les garçons. La deuxième limite de notre étude concerne un manque possible de puissance statistique dans ces analyses qui pourrait expliquer l'absence d'association significative entre l'implication scolaire des parents à l'école et les compétences sociales des filles et des garçons pris individuellement, en dépit de l'effet d'interaction significatif dans l'analyse principale. Enfin, bien que la réception initiale de services scolaires pour des difficultés comportementales ait été contrôlée dans les analyses, il se peut que les adolescentes et les adolescents aient bénéficié d'aide ou d'autres services qui n'ont pas été pris en compte. Dans la mesure où

les services peuvent favoriser l'adaptation, la réception d'autres services pourrait avoir influencé les liens entre l'implication scolaire des parents et l'adaptation à l'adolescence des enfants qui présentaient, initialement, des PCE. L'ensemble des services reçus devrait donc, idéalement, être considéré dans de futures études.

## **Conclusion**

Les résultats de cette étude font ressortir l'importance de l'implication scolaire des parents, autant à la maison qu'à l'école, pour l'adaptation des adolescentes et adolescents qui présentaient des PCE à l'enfance. Les parents étant les premiers responsables de l'éducation des enfants, il serait bénéfique qu'ils soient sensibilisés à l'importance de leur implication à l'école tout au long du parcours scolaire de leur enfant.

La responsabilité de l'implication scolaire des parents revient autant aux parents, qu'à l'école et à la communauté (Epstein, 2011). Différentes stratégies peuvent être mises en place par le milieu scolaire pour favoriser l'implication scolaire des parents. Pour ce faire, il est important de tenir compte à la fois des caractéristiques propres à chaque famille (Hornby & Lafaele, 2011) et de l'intérêt des parents à participer à la vie scolaire de leur enfant (Larivée, 2011). En effet, certaines barrières (ex., manque de temps, faible sentiment de compétence parentale) pouvant limiter l'implication des parents (Hornby & Lafaele, 2011 ; Semke, Garbacz, Kwon, Sheridan, & Woods, 2010) devraient être prises en compte. Le milieu scolaire devrait développer une meilleure compréhension des réalités des familles et proposer des stratégies qui permettent aux parents de s'impliquer davantage, malgré ces barrières. Par exemple, considérant la complexité accrue de la matière au secondaire, certains parents se sentent moins compétents et hésitent à s'impliquer sur le plan scolaire auprès de leur enfant. Un rappel, mentionnant aux parents que l'intérêt porté au vécu scolaire de leur enfant et le soutien moral offert sont aussi importants et peuvent contribuer tout autant à son adaptation à l'adolescence qu'un soutien direct dans la réalisation de travaux scolaires, devrait être réalisé périodiquement (Hornby & Lafaele, 2011). De plus, puisque la motivation semble être un facteur déterminant à l'implication scolaire des parents à l'école (Larivée, 2011), le milieu scolaire pourrait avoir recours à certaines mesures afin de stimuler l'intérêt des parents à s'impliquer. Par exemple, l'envoi d'invitations personnelles, de la part des enseignants,

pour les rencontres à l'école (Deslandres & Bertrand, 2004), ou l'accès, pour les parents, à des séances d'information, à des capsules vidéo sur les défis à l'adolescence (Epstein) ainsi qu'à des groupes d'habiletés parentales organisés par les services sociaux et de santé (Centre intégré de santé et de services sociaux [CISSS] de Laval, 2018) pourraient favoriser la participation des parents. Transmettre des informations sur les ressources offertes par les organismes communautaires ou de bienfaisance pour soutenir le parent à la maison, comme *Alloprof* (Dostaler, 2018), serait aussi une avenue pertinente. Enfin, la communication entre l'école et la famille par le biais d'Internet représente une avenue intéressante et prometteuse, d'autant plus que l'ensemble des écoles du Québec dispose d'un portail de communication en ligne.

En terminant, cette recherche aura permis de mieux comprendre l'association entre l'implication scolaire des parents et l'adaptation à l'adolescence des enfants ayant présenté des PCE à l'enfance. Plus spécifiquement, la réalisation de cette recherche a permis de démontrer que l'implication scolaire des parents à l'école et à la maison pourrait contribuer, au début de l'adolescence, à favoriser l'adaptation de cette clientèle. L'objectif sera, dans le futur, d'instaurer des pratiques plus efficaces afin de soutenir les parents à s'impliquer dans la vie scolaire de leur enfant, tout au long de leur parcours scolaire.

## Références

- Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles: An integrated system of multi-informant assessment*. Burlington, VT: ASEBA.
- Aiken, L. S., West, S. G., & Reno, R. R. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. New York, NY: Sage.
- Alvarez-Valdivia, I. M., Chavez, K. L., Schneider, B. H., Roberts, J. S., Becalli-Puerta, L. E., Pérez-Luján, D., & Sanz-Martínez, Y. A. (2013). Parental involvement and the academic achievement and social functioning of Cuban school children. *School Psychology International*, 34(3), 313–329. <https://doi.org/10.1177/0143034312465794>
- American Psychiatric Association (APA). (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-4)* (4<sup>e</sup> éd.). Washington, DC: l'auteur.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Statistical manual of mental disorders (DSM-5)* (5<sup>e</sup> éd.). Washington, DC: l'auteur.
- Bérubé, A., Poulin, F., & Fortin, D. (2007). La relation famille-école selon la perspective des parents et l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement. *Revue de psychoéducation*, 36(1), 1–23. Repéré à <https://www.researchgate.net/publication/233742580>
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS) de Laval. (2018). Groupe d'habiletés parentales pour parents d'enfants de 5 à 12 ans. Repéré à [www.lavalensante.com/soins-et-services/liste-des-soins-et-services/ateliers-et-groupes-de-soutien/groupe-dhabiletés-parentales-pour-parents-denfants-de-5-a-12-ans/](http://www.lavalensante.com/soins-et-services/liste-des-soins-et-services/ateliers-et-groupes-de-soutien/groupe-dhabiletés-parentales-pour-parents-denfants-de-5-a-12-ans/)
- Conduct problems prevention research group (CPPRG). (1990). *Social Competence Scale (Teacher version)*. Accessible au <http://fasttrackproject.org/techrept/s/sct/>

- Déry, M., Toupin, J., Verlaan, P., & Lemelin, J.-P. (2013). Troubles des conduites chez les filles à l'école primaire : facteurs associés selon le sexe. *Recherches & éducations*, 9, 11–26. Repéré à <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/1704>
- Deslandes, R. & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411–433. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2004-v30-n2-rse1025/012675ar/>
- Deslandes, R. & Royer, É. (1997). Family-related variables and school disciplinary events at the secondary level. *Behavioral Disorders*, 23(1), 18–28.
- Dishion, T. J. & Kavanagh, K. (2003). *Intervening in adolescent problem behavior: A family-centered approach*. New York, NY: Guilford Press.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78(3), 233–249. <https://doi.org/10.1177/003804070507800303>
- Dostaler, A. (2018). Trucs pour aider son enfant avec la lecture et les devoirs. *Action parent*, 41(3) 6–7. Repéré à <http://www.fcpq.qc.ca/sites/24577/Action-Parents/2018/AP%20Fe%CC%81vrier%202018.pdf>
- DuPaul, G. J., Rapport, M. D., & Perriello, L. M. (1991). Teacher ratings of academic skills: The development of the Academic Performance Rating Scale. *School Psychology Review*, 20(2), 284–300.
- Egelund, N. & Hansen, K. F. (2000). Behavioural disorders in Danish schools: A qualitative analysis of background factors. *European Journal of Special Needs Education*, 15(3), 285–296. <https://doi.org/10.1080/088562500750017899>
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988–1005. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>
- Epstein, J. L. & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289–305. <http://dx.doi.org/10.1086/461656>
- Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. Dans M. T. Hallinan (dir.), *Handbook of the*

- sociology of education* (p. 285–306). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2<sup>e</sup> éd.) New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Fantuzzo, J., McWayne, C. M., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467–480. Accessible au [https://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/438/](https://repository.upenn.edu/gse_pubs/438/)
- Fontaine, N., Carbonneau, R., Vitaro, F., Barker, E. D., & Tremblay, R. E. (2009). Research review: a critical review of studies on the developmental trajectories of antisocial behavior in females. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(4), 363–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01949.x>
- Fossum, S., Mørch, W. T., Handegård, B. H., & Drugli, M. B. (2007). Childhood disruptive behaviors and family functioning in clinically referred children: Are girls different from boys? *Scandinavian Journal of Psychology*, 48(5), 375–382. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00617.x>
- Gerard, J. M. & Booth, M. Z. (2015). Family and school influences on adolescents' adjustment: The moderating role of youth hopefulness and aspirations for the future. *Journal of adolescence*, 44, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.06.003>
- Goodfellow, M., Lapalme, M., Déry, M., & Lemieux, A. (2017). Caractéristiques individuelles et familiales associées à la persistance des troubles du comportement perturbateur chez les enfants. *Enfance en difficulté*, 5(1), 25–54. <https://doi.org/10.7202/1043353ar>
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538–548. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.538>
- Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161–164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>

- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740–763. <https://dx.doi.org/10.1037/a0015362>
- Hoglund, W. L. G., Jones, S. M., Brown, J. L., & Aber, J. L. (2015). The evocative influence of child academic and social-emotional adjustment on parent involvement in inner-city schools. *Journal of Educational Psychology, 107*(2), 517–532. <https://doi.org/10.1037/a0037266>
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review, 63*(1), 37–52. doi: 10.1080/00131911.2010.488049
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kaspro, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology, 27*(6), 817–839. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1022262625984>
- Kaiser, A. P., Cai, X., Hancock, T. B., & Foster, E. M. (2002). Teacher-reported behavior problems and language delays in boys and girls enrolled in Head Start. *Behavioral Disorders, 28*(1), 23–39. <https://doi.org/10.1177/019874290202800103>
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior, 25*(2), 81–89. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1999\)25:2%3C81::AID-AB1%3E3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2%3C81::AID-AB1%3E3.0.CO;2-M)
- Keenan, K., Stouthamer-Loeber, M., & Loeber, R. (2005). Developmental approaches to studying conduct problems in girls. Dans D. J. Pepler, K. C. Madsen, C. D. Webster, & K. S. Levene (dir.), *The development and treatment of girlhood aggression* (1re éd., p. 29–46). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kim, E. M., Minke, K. M., Sheridan, S. M., Koziol, N. A., Ryoo, J. H., & Rispoli, K. M. (2012). Congruence within the parent-teacher relationship: Associations with children's functioning. (CYFS Working Paper No. 2012-2). Repéré à <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1100&context=cyfsfacpub>

- Kroneman, L. M., Loeber, R., Hipwell, A. E., & Koot, H. M. (2009). Girls' disruptive behavior and its relationship to family functioning: A review. *Journal of Child and Family Studies, 18*(3), 259–273. <https://doi.org/10.1007/s10826-008-9226-x>
- Kumpfer, K. L. & Alvarado, R. (2003). Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist, 58*(6/7), 457–465. doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.457
- Lane, K. L. (2003). Identifying young students at risk for antisocial behavior: The utility of “teachers as tests.” *Behavioral Disorders, 28*(4), 360–369. <https://doi.org/10.1177/019874290302800404>
- Larivée, S. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social, 57*(2), 5–19. <https://doi.org/10.7202/1006290ar>
- Leach, D. J. & Tan, R. (1996). The effects of sending positive and negative letters to parents on the classroom behaviour of secondary school students. *Educational Psychology, 16*(2), 141–154. <https://doi.org/10.1080/0144341960160204>
- Lehto-Salo, P., Närhi, V., Ahonen, T., & Marttunen, M. (2009). Psychiatric comorbidity more common among adolescent females with CD/ODD than among males. *Nordic Journal of Psychiatry, 63*(4), 308–315. <http://dx.doi.org/10.1080/08039480902730615>
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement: During early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology review, 28*(4), 771–801. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1>
- Madjar, N. & Cohen-Malayev, M. (2016). Perceived school climate across the transition from elementary to middle school. *School Psychology Quarterly, 31*(2), 270–288. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000129>
- Maguire, L. K., Niens, U., McCann, M., & Connolly, P. (2016). Emotional development among early school-age children: Gender differences in the role of problem behaviours. *Educational Psychology, 36*(8), 1408–1428. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2015.1034090>
- Maughan, B., Rowe, R., Messer, J., Goodman, R., & Meltzer, H. (2004). Conduct disorder and oppositional defiant disorder in a national sample: Developmental

- epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 609–621.  
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00250.x>
- McNeal, R. B. Jr. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117–144. <http://dx.doi.org/10.2307/3005792>
- Miller, S., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2010). Developmental trajectories of boys' and girls' delinquency: Sex differences and links to later adolescent outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(7), 1021–1032. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9430-1>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2016). *Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Édition 2015*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/15-00503\\_statistiques\\_2015\\_edition\\_v25oct.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7065.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf)
- Mortimer, J. T. & Call, K. T. (2001). *Arenas of comfort in adolescence: A study of adjustment in context*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Murray, J. & Farrington, D. P. (2010). Risk factors for conduct disorder and delinquency: Key findings from longitudinal studies. *Revue canadienne de psychiatrie*, 55(10), 633–642. <https://doi.org/10.1177/070674371005501003>
- Odgers, C. L., Moffitt, T. E., Broadbent, J. M., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., . . . Caspi, A. (2008). Female and male antisocial trajectories: From childhood origins to adult outcomes. *Development and Psychopathology*, 20(2), 673–716. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000333>
- Romer, D. (2010). Adolescent risk taking, impulsivity, and brain development: Implications for prevention. *Developmental Psychobiology*, 52(3), 263–276. doi: 10.1002/dev.20442

- Savard, A., Letarte, M.-J., Lapalme, M., Besnard, T., & Lemelin, J.-P. (2016). Rôle de la collaboration famille-école dans l'explication des difficultés de comportement des enfants de maternelle. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 143, 403–413.
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 1–48. [http://dx.doi.org/10.1207/s15327922par0601\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15327922par0601_1)
- Semke, C. A., Garbacz, S. A., Kwon, K., Sheridan, S. M., & Woods, K. E. (2010). Family involvement for children with disruptive behaviors: The role of parenting stress and motivational beliefs. *Journal of School Psychology*, 48(4), 293–312. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.04.001>
- Sheridan, S. M., Bovaird, J. A., Glover, T. A., Garbacz, S. A., Witte, A., & Kwon, K. (2012). A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation and the mediating role of the parent-teacher relationship. *School Psychology Review*, 41(1), 23–46.
- Sheridan, S. M., Witte, A. L., Holmes, S. R., Coutts, M. J., Dent, A. L., Kunz, G. M., & Wu, C. (2017). A randomized trial examining the effects of Conjoint Behavioral Consultation in rural schools: Student outcomes and the mediating role of the teacher–parent relationship. *Journal of School Psychology*, 61, 33–53. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.12.002>
- Stringaris, A., Lewis, G., & Maughan, B. (2014). Developmental pathways from childhood conduct problems to early adult depression: Findings from the ALSPAC cohort. *British Journal of Psychiatry*, 205(1), 17–23. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.134221>
- Valla, J.-P., Breton, J.-J., Bergeron, L., Gaudet, N., Berthiaume, C., Saint-Georges, M., . . . Lépine, S. (1994). *Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes âgés de 6 à 14 ans 1992. Rapport synthèse*. Rivière-des-Prairies, QC : Hôpital Rivière-des-Prairies et Santé Québec/MSSS. Repéré à <http://www.santecom.qc.ca/Bibliothequevirtuelle/santecom/35567000026226.pdf>